

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	10
2	Die Eingewöhnung von Kleinkindern in Krippen als Thema der Transitionsforschung	23
2.1	Das Verständnis von frühen Bildungstransitionen in der Biografie junger Kinder und ihrer Familien	23
2.2	Die Gestaltung des Übergangs in die Kinderkrippe nach dem IFP-Modell von Bildungstransitionen	34
2.3	Qualitätskriterien von gelungener Eingewöhnung auf der Grundlage der Wiener Kinderkrippenstudie	42
3	Die Eingewöhnung von Kleinkindern in Krippen als Thema der Bildungsforschung	47
3.1	Der Aufbau neuer Beziehungen von Kleinkindern außerfamiliär im pädagogischen Gruppenalltag	47
3.2	Eingewöhnungsprozesse als Entstehungsimpulse für sichere PädagogInnen-Kind-Beziehungen	56
3.3	Die Bedeutung Sicherheit gebender Beziehungen für das Wohlbefinden und salutogenetische Lernen	68
4	Die Eingewöhnung als ein Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Einrichtungen	78
4.1	Ein Qualitätsbereich im Nationalen Kriterienkatalog und eine Aufgabe im Berliner Bildungsprogramm	78
4.2	Grundzüge des Münchener Eingewöhnungsmodells und seine ökopsychologische Mehrperspektivität	90
4.3	Eingewöhnung und Beziehungsgestaltung in der Kleinkindbetreuung in Waldorfkindergärten	101

5	Forschungsfragen und Forschungsziele der vorliegenden empirischen Untersuchung	117
6	Methodologie und methodische Grundlagen	124
6.1	Methodologie qualitativer Sozialforschung und Qualitätsstandards der rekonstruktiven Verfahren	124
6.2	Felderschließung, teilnehmende Beobachtung und Grundlagen videografisch basierter Beobachtung	130
6.3	Grundprinzipien der dokumentarischen Methode	136
6.4	Dokumentarische Video- und Filminterpretation	145
7	Forschungsdesign der empirischen Studie	156
7.1	Darstellung des Samplings der Untersuchung	156
7.2	Datenerhebungen mit der teilnehmenden und der videografisch basierten Beobachtung im Feld	160
7.3	Datensicherung und Datendokumentation mittels videografischer Beobachtungsprotokolle	162
7.4	Dokumentarische Auswertung und Analysepraxis und Reflexionen zum Forschungsvorgehen	164
8	Forschungsergebnisse: Handlungspraktiken und Handlungsorientierungen der PädagogInnen und der sich einlebenden Kinder	167
8.1	Einführung zu den vorliegenden Ergebnissen der dokumentarischen Videointerpretation	167
8.2	Handlungspraktiken und Handlungsorientierungen der BezugspädagogInnen in gruppenbezogenen und in dyadischen Interaktionen mit den Kindern	169
8.2.1	Formen der Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit der BezugspädagogInnen gegenüber den Kindern	169
8.2.2	Die kindorientierte reflexive Verständigung über kindinitiierte und emotional bedeutsame Themen	184

8.2.3	Anerkennung der Eigeninitiativen der Kinder im Prozess der Herstellung von Rahmenkongruenzen	197
8.2.4	Sich-Einlassen auf die Spielinteressen der Kinder als eine Annäherung an ihre Orientierungsrahmen	210
8.2.5	Struktursichernde Rahmung der PädagogInnen in angeleiteten Handlungsabläufen mit den Kindern	225
8.2.6	Praktiken des Berührungskontaktes in gemeinsam aufeinander abgestimmten Interaktionssituationen	237
8.3	Handlungspraktiken und Handlungsorientierungen der sich einlebenden Kinder im Gruppenalltag und in sozialen Austauschprozessen mit den PädagogInnen	256
8.3.1	Die selbständige Herstellung von räumlicher Nähe und Entfernung der Kinder zu den PädagogInnen	256
8.3.2	Aktives Initiieren von Interaktionen und gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit mit den PädagogInnen	267
8.3.3	Responsive Handlungspraktiken der Kinder auf der Basis einer Reziprozität von Akten bzw. Praktiken	279
8.4	Zusammenfassende Darstellung der rekonstruierten Modi der pädagogischen Interaktionsorganisation	289
8.5	Handlungspraktiken und Handlungsorientierungen der sich einlebenden Kinder im Gruppenalltag und in sozialen Austauschprozessen mit anderen Kindern	292
8.5.1	Das aufmerksame Wahrnehmen und Beobachten zwischen den sich einlebenden Kindern und Peers	292
8.5.2	Kommunizieren von Geselligsein und Für-sich-Sein der Kinder untereinander in Phasen des Freispiels	303
8.5.3	Korporierte und verbale Praktiken der Aufnahme und Erhaltung von Kontakten zwischen den Kindern	312
9	Diskussion und Ausblick	327
	Literaturverzeichnis	370
	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	413

1 Einleitung

„Jeder von uns ist ein Zentrum des Erlebens. [...]

Wir können die Motive unseres Tuns zur Sprache bringen.

*Wir können Worte für unser Erleben finden und sagen,
aus welchen Gedanken, Wünschen und Gefühlen heraus wir handeln.*

*Auf diese Weise können wir uns in unserem Tun verständlich machen,
sowohl für die anderen als auch für uns selbst.*

*Wir können Geschichten über unsere Motive erzählen, die von
einzelnen Handlungen oder längeren Abschnitten unseres Tuns handeln.*

Wir sind Wesen, die ihr Leben in diesem Sinne erzählen können.

Ein Subjekt, könnte man sagen, ist ein Zentrum erzählerischer Schwerkraft:

Wir sind diejenigen, von denen unsere Motivgeschichten handeln.

*Es sind Erinnerungsgeschichten, Geschichten über gegenwärtiges Erleben
und Geschichten über das, was wir uns als unsere Zukunft vorstellen.*

*Geschichten darüber, wo wir herkommen, wie wir wurden, was wir sind,
und was wir vorhaben. In solchen Geschichten entsteht ein Selbstbild:
ein Bild davon, wie wir uns selbst sehen.“ (Bieri 2019, 20ff.)*

Beziehungen gehören zu den Ursprüngen des menschlichen Lebens und zur Natur des Menschen. Bei Kindern entsteht das Gefüge ihrer psychischen Sicherheit aus der individuellen Zuneigung besonderer Erwachsener, die sie beschützen, versorgen und in die Kultur einführen. Psychische Sicherheit bereichert das Leben von Kindern und nimmt Einfluss auf ihr Fühlen, Denken und Handeln. In diesem „Gefüge psychischer Sicherheit spielen Freude, Zärtlichkeit, behutsamer, entgegenkommender und rücksichtsvoller Umgang miteinander“ eine zentrale Rolle (Grossmann/Grossmann 2017a, 21).

Das menschliche Streben nach Nähe zu vertrauten Anderen, um bei Angst, Schmerz und Trauer deren Schutz und Beistand zu finden, beruht auf einer lebensnotwendigen Verhaltensdisposition besonders während der frühen Kindheit (vgl. Bowlby 1991/2017). Die Ansicht, dass ein Streben nach Nähe und Schutz in belastenden Situationen ein Anzeichen von Schwäche sei, kann mit Blick auf die vergleichende Verhaltensforschung nicht aufrechterhalten werden. Statt Unabhängigkeit wird die Autonomie in Verbundenheit als ein Grundbedürfnis der Kinder verstanden (vgl. Becker-Stoll/Grossmann 2002;

Ryan/Deci/Grolnick 1995). Vor allem in der frühen Kindheit kann der Mensch nicht allein überleben. Er ist ein soziales Wesen, und wie bei allen gemeinschaftlich lebenden Arten sind soziale Beziehungen und Bindungen die Grundlage seiner Sozialstrukturen (vgl. Carter/Ahnert/Grossmann/Hrды et al. 2005; Carter/Lederhendler/Kirkpatrick 1997). Bei vielen Arten erhöhen der Gruppenzusammenhalt und das Fürsorgeverhalten der Eltern die Überlebenschancen und Gesunderhaltung eines jeden Individuums und damit der ganzen Art (vgl. Cassidy/Shaver 2008). Die kollektive Unterstützung der Kinderbetreuung durch zusätzliche BetreuerInnen („alloparents“) ermöglichte es unseren Vorfahren, ihren Nachwuchs aufzuziehen und gleichzeitig neue Lebensbedingungen entwickeln zu können (vgl. Hrды 2000).

In der Gegenwart wächst die Bereitschaft der Eltern, neben der familiären Betreuung ihres Kindes die außerfamiliäre, institutionelle Betreuung in elementarpädagogischen Einrichtungen einzubeziehen. „Um die Betreuung des Kindes in der elterlichen Abwesenheit fortführen zu können, sind Beziehungen notwendig, die diese Betreuungspersonen zu den ihnen anvertrauten Kindern gestalten.“ (Ahnert 2019, 256) Die Entstehung von Beziehungen zwischen Kleinkindern und PädagogInnen und zwischen Eltern und PädagogInnen beginnt im Eingewöhnungsprozess. Den Übergang des Kindes vom Aufwachsen in der Familie zur Betreuung in der pädagogischen Einrichtung erleben Kinder und ihre Eltern als Transition. „Transitionen sind Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden.“ (Griebel/Niesel 2018, 37f.) Für das Kleinkind und die Eltern bedeutet diese neue Lebensphase eine große Herausforderung und Entwicklungsaufgabe. Die Betreuungseinrichtung und Eltern bilden den sozialen Kontext, in dem jene Übergangsbewältigung stattfindet.

Das IFP-Transitionsmodell, entwickelt am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München, veranschaulicht die Bewältigung von Veränderungen bei der Aufnahme des Kindes in den pädagogischen Gruppenalltag. Es hebt die Teilhabe und das Zusammenwirken aller beteiligten AkteurInnen am Prozess der Transitionsgestaltung hervor (vgl. Griebel/Niesel 2018). Darüber hinaus verweist die Transitionsforschung auf positive Bedingungen für eine erfolgreiche Bewältigung von Lebensübergängen: die Unterstützung durch vertraute Menschen bis die Situation für die Betroffenen bewältigbar ist; Menschen im neuen Lebensumfeld, die die Ankommenden willkommen heißen, ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse gleichermaßen wahrnehmen und wertschätzen; eine verlässliche und vertrauensvolle Beziehung zu mindestens einem Menschen am neuen Lebensort; die Möglichkeit für die Betroffenen, ihre Gefühle - insbesondere auch die unangenehmen, belastenden - offen äußern zu können und Verständnis zu finden (vgl. Wustmann Seiler 2016; Griebel/Niesel 2004). Aus Forschungen ist bekannt, dass Menschen erlebte Übergangserfahrungen auf

nächstfolgende Übergangssituationen im Leben übertragen. Jene Erfahrungen prägen ihr Verhalten, Selbstbild und ihre Gefühlswelt und wirken sich auf ihre Gesunderhaltung aus (vgl. Griebel/Niesel 2004; Krause/Lorenz 2009; Wustmann Seiler 2016).

Eingewöhnungen gehören zu den Schlüsselsituationen im Krippen- und Kindergartenalltag (vgl. Haug-Schnabel 2016). Die professionelle Gestaltung von Eingewöhnungen entspricht einem Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Einrichtungen (vgl. Tietze/Viernickel 2017). Zeitlassende elternbegleitete Eingewöhnungen, die die Grundbedürfnisse von jungen Kindern nach Bindung, Autonomie und Selbstwirksamkeit berücksichtigen, unterstützen ihre kindeigene Stressbewältigung (vgl. Ahnert et al. 2000, 2004) und sind wesentlicher Bestandteil der Prozessqualität (vgl. Tietze et al. 2013).

Mit der elternbegleiteten Eingewöhnung werden die ersten Wochen bezeichnet, die ein Kind in Begleitung seiner Mutter oder seines Vaters in einer Kindertagesstätte verbringt (vgl. Winner/Erndt-Doll 2013). Dabei soll ihm ermöglicht werden, sich aktiv mit den neuen Eindrücken und Erlebnissen von Abschied und Trennung auseinanderzusetzen und zu lernen, dass schwierige Situationen durch sein eigenes Handeln und die feinfühligte Begleitung der Eltern und PädagogInnen bewältigbar sind (vgl. Beller 2002). Eingewöhnungserfahrungen wirken auf die bestehende Eltern-Kind-Bindung, die PädagogIn-Kind-Beziehung, auf das Wohlbefinden und die Gesundheit der Kinder und ihre verfügbaren Ressourcen für weitere Lebensübergänge (vgl. Ahnert 2019; Krause/Lorenz 2009; BMFSFJ 2009; SenBJW 2014).

Unter dreijährige Kinder sind mit Blick auf ihre Entwicklung noch nicht in der Lage, belastende Affekte, die mit der Trennung von den Eltern verbunden sind, allein zu regulieren (vgl. Laewen 1989). Sie sind auf die feinfühligte und fürsorgliche Begleitung durch die PädagogInnen und auf Hilfen zur Affektregulation angewiesen. Forschungsbeiträgen ist zu entnehmen, dass das Gelingen von Eingewöhnungen entscheidend davon abhängt, ob die Trennung von den Eltern bzw. anderen primären Bindungspersonen und die damit verbundenen belastenden Gefühle vom Kind bewältigt werden können (vgl. Ahnert/Rickert 2000; Bailey 2008; Hardin 2008; Scheerer 2008). Fehlen affektregulierende, fürsorgliche Beziehungserfahrungen, können Kinder kaum oder nur erschwert Vertrauen in die sie umgebende neue soziale Umwelt aufbauen. Gefühle der Sicherheit werden infolge nur schwer etabliert. Sie sind es jedoch, die hoch bedeutsam dafür sind, dass Kleinkinder die neue Lebenswelt erkunden können (vgl. Grossmann/Grossmann 2017a). Es ist davon auszugehen, dass die affektregulierende und sicherheitsgebende Beziehungsgestaltung der ElementarpädagogInnen für das Wohlbefinden der Kinder in der Einrichtung, für die Entstehung von Peer-Interaktionen und Peer-Beziehungen, aber auch für die Bewältigung von zukünftigen Lebensübergängen, wie dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, grundlegend ist (vgl. Datler/Hover-Reisner/Fürstaller 2010; Griebel 2004; Ahnert et al. 2004).

Zu einem bildungswissenschaftlichen Verständnis der Eingewöhnung von Kleinkindern trägt die Wiener Kinderkrippenstudie (WIKI) bei (Datler/Hover-Reisner/Fürstaller 2010). Im Rahmen jener umfangreichen prospektiven Studie werden drei Qualitätskriterien für gelingende Eingewöhnungen postuliert: 1. „Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn sich Kleinkinder in geringer werdendem Ausmaß dem Verspüren von negativen Affekten ausgesetzt fühlen und wenn es ihnen zusehends gelingt, Situationen in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll zu erleben.“ (ebd., 163), 2. „Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn Kleinkinder bemüht sind, Menschen und Gegenstände, die sie in der Krippe vorfinden, konzentriert wahrzunehmen, zu erfassen, mitzuverfolgen, zu verstehen oder explorierend zu untersuchen.“ (ebd., 164), 3. „Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn es Kleinkindern zusehends gelingt, mit anderen Kindern oder Erwachsenen in dynamische soziale Austauschprozesse [...] zu treten.“ (ebd., 164)

An jene Qualitätskriterien und an die Erkenntnisse über Transitionen und frühkindliche Bindungen und Beziehungen (u. a. Ahnert 2019; Dornes 2019; Grossmann/Grossmann 2017a) schließt die vorliegende Forschungsarbeit an. Zudem werden die hierzulande entwickelten Eingewöhnungsmodelle (vgl. Winner/Erndt-Doll 2013; Bleicher 2020; Beller 2002; Hédervári-Heller 2019, Laewen et al. 2015) in den gegenstandsbezogenen theoretischen Rahmen einbezogen.

Angesichts des im August 2013 in Kraft getretenen Rechtsanspruchs auf frühkindliche Förderung für alle Kinder ab Vollendung des ersten Lebensjahres vollzieht sich in Deutschland ein flächendeckender Ausbau von Krippen und Kindertagesstätten. Der Ausbau von Betreuungsplätzen für unter dreijährige Kinder ist zudem mit dem Ansinnen verbunden, erforderliche Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten. Neben den elterlichen Wünschen nach beruflicher Verwirklichung stehen immer mehr Familien unter einem ökonomischen Druck und sind konfrontiert mit prekären Arbeitsmarktsituationen (vgl. Naumann 2015; Seifert-Karb 2015). Familienergänzende pädagogische Einrichtungen und ihre Erweiterungen werden daher auch aus einer ökonomischen Perspektive betrachtet und sollen dazu beitragen, dass sich beide Elternteile am Familieneinkommen beteiligen können (vgl. Viernickel 2012).

Studien, die den Wert der frühen außerfamiliären Betreuung bildungsökonomisch begründen, stellen eine Argumentationsgrundlage für bildungspolitische Anliegen und Forderungen dar (vgl. Stamm/Viehhauser 2009). Vor diesem Hintergrund haben die Ergebnisse des Starting Strong II Berichtes (vgl. OECD 2006) in vielen europäischen Ländern dazu geführt, dass es zum bildungspolitischen und gesellschaftlichen Anliegen geworden ist, „den Elementarbereich als erste, vollintegrierte Stufe des Bildungssystems“ zu etablieren (Stamm/

Viehauser 2009, 406). Papousek weist in dem Sammelband „Frühe Kindheit unter Optimierungsdruck“ (2015) einerseits auf die zuversichtliche Entwicklung hin, dass der Lebensphase Kindheit inzwischen ein breites öffentliches und wissenschaftliches Interesse entgegengebracht wird, und zugleich bringt sie zum Ausdruck, dass Kinder und deren Familien „vor der Gefährdung durch Optimierungsdruck und ökonomische Zwänge zu bewahren“ seien (Papousek 2015, 16). Leistungsorientierung und Anpassungsvermögen, Flexibilität und Leistungsbereitschaft sind häufig geforderte Skills der Gegenwartsgesellschaft, die im familiären und außerfamiliären Lebenskontext der Kinder entwickelt und gefördert werden sollen.

Diese Entwicklung zur Ökonomisierung der Kindheit wird innerhalb der fachwissenschaftlichen Gemeinschaft durchaus kritisch betrachtet (vgl. Dornes 2010; Rauschenbach 2006). Problematisch sind die ökonomisch ausgerichteten Wertevorstellungen nach Naumann insofern, als der „Kontakt zu Gefühlen und Bedürfnissen, die das ‚alltägliche Funktionieren‘ behindern könnten, vermieden werden“ (Naumann 2015, 137). Er stellt infrage, ob dies im Sinne einer gesunden geistigen, seelischen und physischen Entwicklung der Kinder sei, gerade auch im Hinblick auf ihren weiteren Werdegang.

Mit Bezug auf Liegle und Mackowiak kann festgehalten werden, dass die Förderung eines (selbst-)regulativen und ko-regulativen Umganges mit eigenen Gefühlen, Bedürfnissen, Wünschen und Interessen bedeutsam dafür ist, ob Kinder durch den Krippen- und Kindergartenbesuch den schulischen Herausforderungen gewachsen sind (vgl. Liegle 2001; Mackowiak 2011). Im Sinne einer Gegenposition zur Ökonomisierung der Kindheit wäre dafür zu plädieren, Kinderkrippen und Kindergärten als Orte zu begreifen, die den Kontakt zu den Gefühlen und Bedürfnissen der Kinder dezidiert achten und fördern (vgl. Naumann 2015). Dies ist auch für frühe Bildungstransitionen, wie Eingewöhnungen von Kleinkindern in außerfamiliäre Betreuungseinrichtungen, bedeutsam (vgl. Datler/Funder et al. 2012).

In den letzten Jahren entwickelte sich innerhalb der Elementarpädagogik ein „Bildungsdiskurs“. Insofern wird die Frage, was elementarpädagogische Einrichtungen qualitativ leisten müssen und können unter dem Aspekt der frühen Bildung diskutiert (vgl. Becker-Stoll et al. 2010). Wie bereits dargestellt, ist eine Zunahme bildungsökonomischer Diskurs- und Begründungslinien feststellbar. Es wird durchaus kontrovers diskutiert, „ob Bildung als Ergebnis oder als Prozess zu betrachten sei, ob Bildung demnach anhand diagnostizier- und testbarer Entwicklungsparameter operationalisierbar und messbar oder aber nur - wenn überhaupt - im Sinne von hermeneutischen Verstehensbemühungen rekonstruierbar sein könnte“ (Viernickel 2012, 22). Viernickel wirft damit die Frage auf, mit welchen forschungsmethodologischen Grundprämissen frühe Bildung bzw. Bildungsprozesse erforscht werden können, und deutet außerdem die unterschiedlichen Bildungskonzeptionen in der Elementarpädagogik an (vgl. ebd.).

Stieve plädiert dafür, einen theoretisch fundierten und reflektierten Bildungsbegriff und einen „Bezugsrahmen für einen [...] bildungstheoretischen Diskurs“ in der Elementarpädagogik zu entwickeln (Stieve 2015, 34). Er ordnet die gegenwärtigen pädagogischen Konzeptionen drei Richtungen zu, denen je unterschiedliche theoretische und disziplinspezifische Grundannahmen über frühe Bildung inhärent sind. Jene Richtungen umfassen sozialpädagogische Ansätze, subjektorientierte Ansätze und sozial-konstruktivistische Ansätze (vgl. Stieve 2015). Die Gemeinsamkeiten dieser Ansätze liegen darin, dass Bildung als ein vom Kind aktiv gestaltbarer Prozess verstanden wird. Und es ist ihnen die Frage eingeschrieben, „wie schon das kleine Kind als Subjekt begriffen werden kann, das sich von Geburt an in einer aktiven und vielschichtigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt oder innerhalb seiner widersprüchlichen Lebenswelt befindet und das nach Orientierungen innerhalb seiner Erfahrungen sucht“ (Stieve 2015, 31).

Demnach ist den Ansätzen eine ressourcenorientierte Bildungskonzeption gemeinsam. Für eine Grundlegung des Bildungsbegriffs in der Elementarpädagogik bezieht sich Stieve gerade auf die Bruchlinien in den bildungstheoretischen Diskursen und spricht sich dafür aus, „nach den Dimensionen des kindlichen Erfahrungsfeldes zwischen Selbst und Welt und seinen Differenzen zu fragen, in die Prozesse einer Reflexivität eingeflochten sind“ (ebd., 32). Aus dieser Perspektive seien Differenzen und Brüche im Selbst sowie zwischen Selbst und Welt näher in den Blick zu nehmen, weil erst hierdurch Bildungsprozesse im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung mit sich und der Welt möglich werden. Die Entwicklung von sozio-emotionalen Kompetenzen, der Erwerb von Sprache und die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten können als Ausdruck und Folge eines solchen Prozesses eingeordnet werden - zugleich sind sie die Basis für die Aneignung von Welt.

Entwicklung kann nicht ohne Bildung gedacht werden und lässt sich von Bildung insofern abgrenzen, als Bildung als ein Prozess anzunehmen ist, im Zuge dessen sich „das Kind ein Bild von Welt macht und seinen Erfahrungen Sinn verleiht“ (Stamm/Edelmann 2013, 14). Danach würde Bildung im elementarpädagogischen Kontext bedeuten, dass „sowohl selbstbildende als auch ko-konstruktive und befähigende Elemente“ das pädagogische Handeln leiten (ebd.). Versteht man Bildung als ein Phänomen, das sich durch Differenz auszeichnet und Differenz erzeugt, so ist damit die Komplexität von Entwicklung und Bildung angedeutet.

Zur Erforschung solcherart Bildungs- und Entwicklungsprozesse eignen sich vor allem ethnografisch orientierte Verfahren und Vorgehensweisen, die alltägliche Situationen in der Kinderkrippe und im Kindergarten zum Gegenstand ihrer Untersuchung erheben (vgl. Stenger 2012; Schäfer 2012). Die vertiefende Auseinandersetzung mit den bildungstheoretischen Grundlagen einer Elementarpädagogik und die weitere Erforschung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen, besonders im Hinblick auf die Erfahrungsfelder der Kinder

und ihre vielschichtige und aktive Erkundung ihrer Lebenswelt, sind ein großes Potential, sich gegenüber den „unübersehbaren Tendenzen einer funktionalen Rationalisierung und einer politisch-ökonomisch geführten Instrumentalisierung der frühen Kindheit“ in der Gegenwart zu positionieren (Stieve 2015, 16). Erkenntnisse aus der Praxisforschung können dazu beitragen, den Instrumentalisierungen zu begegnen, „Ambivalenzen im aktuellen Bildungsdiskurs über die Bildung von Kindern“ aufzugreifen und mit Bezug auf „elementarpädagogische Argumente“ zu überprüfen (Wustmann 2015, 20). Sie sind grundlegend und bereichernd für Fragen zur Qualität der pädagogischen Praxis im Feld der Elementarpädagogik.

In der Fachwissenschaft besteht Konsens darüber, dass „pädagogische Qualität [...] das aktuelle wie das zukünftige Interesse des Kindes an Wohlbefinden, Förderung und Bildung zum Ausgangspunkt und Fluchtpunkt“ nehmen muss (Tietze 2008, 17). Sie lässt sich in pädagogischen Einrichtungen daran erkennen, ob es gelingt, dass „die Institution ihren gesellschaftlichen Auftrag [...] erfüllt, also Kindern und Familien bei angemessenem Ressourceneinsatz ein unterstützendes, entwicklungsförderliches und bildungsanregendes Umfeld bietet“ (Viernickel 2011, 52f.). Demnach wird sie vor allem in Orientierung am Kind und seinem familiären Lebenskontext verstanden (vgl. Klieme/Tippelt 2010). Bei der Bestimmung von Qualität handelt es sich „im Kern [um] ein Problem der Findung und Begründung von inhaltlichen Kriterien“ (Helmke/Hornstein/Terhart 2000, 11).

Ihre Feststellung basiert damit auf „explikations- und begründungsbedürftigen Beurteilungsstandards“ (ebd.). Um Qualität als pädagogische Beurteilungskategorie heranzuziehen, muss dies einerseits unter Bezugnahme auf fachwissenschaftliche Kenntnisse geschehen und andererseits bedarf es hierfür wissenschaftlicher Verfahren, mittels derer inhaltliche Kriterien gefunden und begründet werden können (vgl. Viernickel 2011). Im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zur Qualität pädagogischer Einrichtungen werden folgende Dimensionen unterschieden: Strukturqualität, Orientierungsqualität, Prozessqualität, Organisations- und Managementqualität und Kontextqualität (vgl. Tietze/Viernickel 2016).

Die Strukturqualität umfasst im Wesentlichen strukturelle und politisch regulierte Rahmenbedingungen in der Praxis, wie den Betreuungsschlüssel, die Gruppengröße, Zeitressourcen für Vor- und Nachbereitungen, räumliche Ausstattung einer Einrichtung, das Ausbildungsniveau und die Berufserfahrung der PädagogInnen sowie ihre Entlohnung. Die Orientierungsqualität beschreibt Vorstellungen und Leitbilder über frühkindliche Entwicklung und Bildung und pädagogische Ziele, normative Orientierungen und Einstellungen, die dem pädagogischen Handeln zugrunde liegen. Sie umfasst Orientierungsmuster, wie Werteorientierungen, Normen oder Deutungsmuster, die PädagogInnen in ihre Arbeit einbringen und die für die Beziehungsgestaltung mit Kindern, Eltern und KollegInnen Bedeutung haben. Pädagogische Orientierungen lassen sich

in explizite und implizite pädagogische Konzepte unterscheiden (vgl. Grubenmann 2012). Unter expliziten Konzepten sind Einstellungen und Haltungen zu verstehen, die über Sprache formuliert werden und häufig als pädagogische Programme und Konzepte der Einrichtung vorliegen. Implizite Konzepte „umfassen Einstellungen und Haltungen, die sich über Handlungen äußern und die den Akteuren nur teilweise bewusst zugänglich sind“ (Grubenmann 2012, 115). Explizite Konzepte geben gezielte Impulse für die pädagogische Arbeit, wohingegen implizite Konzepte in nichtbewusster Weise Eingang in die pädagogische Praxis finden (vgl. Nentwig-Gesemann 2011 et al.). Hierbei handelt es sich häufig um eine Orientierung an praxisbezogenem sowie biografisch-gewachsenem Erfahrungswissen, dem zumeist unausgesprochen und unreflektiert folgt wird (vgl. Thole 2008).

Als Kerndimension elementarpädagogischer Einrichtungen wird die Prozessqualität verstanden. Sie beschreibt „die Art und Weise, in der die Fachkräfte den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag umsetzen“ (Tietze/Viernickel 2016, 16) und zeichnet sich insbesondere durch die Qualität der Interaktions- und Beziehungsgestaltung der PädagogInnen mit den Kindern, Eltern und im Team aus. Die Prozessqualität bezieht sich auf die Dynamik des pädagogischen Geschehens, beispielsweise in Eingewöhnungsprozessen von Kindern im Kindergarten. „Für das Erleben von Kindern und Familien ist insbesondere die Prozessqualität von Bedeutung, denn sie bestimmt, wie tagtäglich mit ihnen umgegangen wird, welche Spiel- und Erfahrungsmöglichkeiten die Kinder haben und welche Bildungsangebote sie erhalten.“ (Viernickel 2008, 199) Unter der Organisations- und Managementqualität werden Maßnahmen der Qualitätssicherung subsummiert, zu denen regelmäßige Teamsitzungen, Evaluationen und Informationen über pädagogische Prozesse gegenüber den Eltern gehören. Die Kontextqualität enthält Weiterbildungsangebote und Fachberatungen (vgl. Tietze/Viernickel 2016).

Es lassen sich grob zwei Zugänge zur Formulierung von Qualitätskriterien und Entwicklung und Sicherung von Qualität ausmachen. Der „expertokratische“ Ansatz (Viernickel 2012, 17) zielt darauf ab, Qualität und Qualitätsdimensionen in elementarpädagogischen Einrichtungen mittels standardisierter Verfahren zu erfassen und zu operationalisieren. Demgegenüber stehen Zugänge, im Rahmen derer Qualität stärker subjekt- und kontextgebunden gesehen wird und die den ko-konstruktiven, dialogischen Charakter pädagogischer Prozesse betonen (u. a. Honig et al. 2004; König 2009). Hierbei handelt es sich um diskursiv-dialogische und handlungsorientierte Zugänge, die an die Komplexität des pädagogischen Alltags anschließen. Diese methodischen Forschungszugänge sind ethnografisch (vgl. Honig et al. 2004) sowie rekonstruktiv (vgl. Nentwig-Gesemann 2008) ausgerichtet. Sie stellen die Bedeutung von praxisnaher Forschung zur Entwicklung und Legitimation von Qualitätskriterien heraus und intendieren eine dialogische Qualitätsentwicklung, die einer beständigen Reflexion unterzogen wird.